教 育 学 研 究

教育中的智爱和爱智

刘 庆 昌

(山西大学 教育科学学院, 太原 030006)

摘　要: 教育者必须兼有良善的动机与高明的策略,才会成为之于良善目的的良善手段的运用者和之于良善结果的良善过程的创造者。良善的动机是教育者的善意,根底上是教育者爱的意志;高明的策略则是教育者的智慧。爱和智慧统一之后,教育中的爱就成为智爱,教育中的智就成为爱智。智爱,是爱的一种境界,此境界与任何刻意的机智和灵巧没有关系,根底上是爱者精神世界发展水平在爱的实践中的显现。对于教育者来说,智爱必是领会了爱的真谛和教育的真谛之后的爱意与爱行。爱智,是一种人文性的智慧,是教育智慧整体的一个侧面,它可以从人性的善端和人道主义的原则中寻求启迪。

关键词: 爱;智;智爱;爱智;好教育

中图分类号: G 40-02　　**文献标识码:** A　　**文章编号:** 1000-5919(2020)05-0109-11

无论我们就教育做怎样的思考和探究,总会指向“教育”和“好教育”,加以转换,实际上是一方面指向作为历史发展结果的今日教育的实质,另一方面指向不断超越现实的教育理想。对于认识者来说,对既成事实的教育做结构的剖析和实质的把握理所当然,但对于实践者来说,怎样把教育做得更好显然更为关键。把教育实践者的关注转化为教育研究者的问题,在最一般的意义上就是对“好教育”做思想和理论的求索。实际上,教育理论家中的大多数人,也没有把自己的心力花费在教育本体论上,以致主流的教育理论研究尽管形态各异,却殊途同归于“好教育”,这也恰恰是教育理论与教育实践虽有隔离却能藕断丝连的基础。然而,实践工作者对远在教育哲学领域的“好教育”显然没有过多的热情,而是更钟情于可能给他们带来效益的教学的科学和技术成果。面对这一现实,我发现许多教育理论研究者已经被触动,并开始怀疑自己领域的传统及其价值,连同以论辩见长的教育思想者也开始不惜放弃自己的传统本职,思谋着走向教育现场。与此同时,他们实际上忽略了一个事实,即教育理论不尽理想的现实处境并不是因为自身物理意义上远离了教育的现场,而是因为自身的使命远远没有完结。

我们为什么只是认为实践者对教育理论的远离是因为理论的抽象?为什么没有想到很可能是因为既有的教育理论没能满足实践者的需求呢?要知道近现代历史上的革命者,并没有埋怨革命理论的思辨性和抽象性,反过来,那些被革命者选择的理论,并非以其通俗而受欢迎,而是因其创造出了可以凝聚人心的理想和实现理想的路径而被尊崇。杜威著作的可读性对实践者来说必是天方夜谭,但杜威教育思想的持续影响很显然离不开实践者的尊崇,其中的奥妙应是杜威在他的时代就言明了可以吸引实践者的“好教育”内涵。在杜威教育思想产生的百年之后,我们细细品味他的教育思维,仍然能够感受到其与教育本体及现实社会生活相互摩擦而生出的火花之光热,这才是其具有生命力的内在奥秘。须知一般教育者几乎是纯粹的行动者,自然更关心行动及其效果。而杜威的理论,如 R·弗里曼·伯茨所说,“把知识及思维与行为及行为的结果紧密联系了起来”①。我理解,关于教育的哲学思考,如果能更深

收稿日期: 2020-03-02

作者简介: 刘庆昌,男,山西河津人,山西大学教育科学学院教授。

① R·弗里曼·伯茨:《西方教育文化史》,王凤玉译,济南:山东教育出版社 2013 年版,第 602 页。

刻地连接着教育的目的,而非更迷恋于哲学的形式,那它与教育实践之间就不会存在实质性的隔离。因为那种隔离并非价值上的隔离,而是缺乏某种思维中介而形成的暂时分离。其实,当教育理论家围绕“好教育”展开思考的时候,他们与教育实践者并不相互对立,而是处在同一阵营中的陌生人。他们相互之间的陌生,并不在价值论领域,而是在认识论领域。具体而言,理论家着迷于观念的构造,而实践者执着于行动及其效果,但各自意识中的“好教育”在意义上是可以通约的。也就是说,理论意义上的“好教育”和实践意义上的“好教育”并不存在真实的冲突,在教育公共精神的意义上应还是一致的。

我们对于“好教育”的把握是从评价意义上的一系列追问开始的,这一系列的追问即是:一种现实的教育活动是否为真?一种真实的教育活动是否有效?一种有效的教育活动是否完美?现在我们做一简明的回答:一个人或一群人只要以完善和成就另一个人或另一群人为目的而实施了干预,教育便成为事实;只要成为事实的教育获得了教育者所期望的效果,就可以说教育者获得了效果意义上的成功,但这种成功却不见得完美,因此这种成功的教育充其量只是不坏的教育;只有一种教育的成功既具有文明的品格,又具有专业的品质,我们才能说这种教育属于完美的教育。进而言之,完美的教育,也就是“好教育”,阐释其意义,它既是良善的动机与良善的效果之统一,也是良善的目的与良善的手段之统一,还是良善的结果与良善的过程之统一。再深入思索,良善的动机必须与高明的策略结合才会有良善的结果。而教育者必须兼有良善的动机与高明的策略,才会成为之于良善目的的良善手段的运用者和之于良善结果的良善过程的创造者。这中间最为基础性的要素,实际上是教育者所拥有的良善动机和高明策略。良善的动机是教育者的善意,根底上是教育者爱的意志;高明的策略则是教育者的智慧。爱和智慧使得教育者施与受教育者的干预臻于完美,成为所谓的“好教育”。因而,教育者的爱和智慧也必然成为教育走向完美的精神资源和基础,在实践的意义上,爱和智慧的统一也必然成为“好教育”的精神法则。关于爱智在教育中的统一,我的思考始于 20 世纪 90 年代,其标志是《初论爱和智在教育中的统一》一文[①],思考的背景是对教育实践领域问题丛生的关注,结论是:教育的问题归根到底是缺爱乏智以及爱和智的分离,从而认为爱智统一是解决教育者教育问题的根本途径。在微观的层面,我在这篇文章之后,逐渐意识到爱智统一使教育者的爱成为智爱,教育者的智成为爱智,在此基础上,我把爱智统一认定为教育的精神。现在看来,爱智统一其实只能说是“好教育”的精神法则,而非一切教育事实的精神意蕴。对于这一精神法则,我们有必要做更进一步的思考,在新的时代背景下深究“智爱”与“爱智”的意涵。

一、教育中的智爱

如果爱在较高文明社会的教育中的体现可以归结为人文精神的作用,那么在较低文明社会的教育中的体现应是人类自然情感的折射。历史地来看,越是接近远古的教育活动,越是具有直接情感关系的人与人之间的事情。其深层的原因是,情感兼利益共同体内的长者对幼者具有天然的怜惜与呵护之情。无论从族群延续出发,还是基于生物性的本能,长者都会有意或无意地把希望寄托于幼者。这里的希望,一方面是长者对幼者未来的美好期待,另一方面,因希望是一种意念,在一定的条件下会转换为利于幼者未来的一切行为的来源。而教育则是长者实施的,利于幼者未来的一切行为中的一种,当然也就是长者对幼者希望的行为表达。爱,在这里,既是希望这一意念,我们可称之为爱意,也是希望这一意念所促生的行为,我们可称之为爱行。在此意义上,教育在最基础的层面其实是一种情感实践,情感之外的其他因素在最初与情感只是一种自然伴随。

对爱与教育的联系的认识在今天已经高度自觉和成熟,甚至对爱的教育价值的强调也已经成为某

---

① 刘庆昌:《初论爱和智在教育中的统一》,《教育理论与实践》1997 年第 2 期,第 8—11 页。

种教育行为风格的灵魂,但这并不意味着我们对教育中的爱已经有了高度成熟的认知,更不用说教育者在普遍的意义上远未成为卓越于平常人的情感实践专家。学校里的教师之于学生的情感,本就不是父母与子女间的自然亲情,即便在教学交往中生成了长者之于幼者的爱意,也很可能被学生的消极反应或自己的失当行为所歪曲,由此带来的失落、忧郁和愤懑也在所难免。家庭中的长辈对于晚辈无疑具有自然的亲情,但发生在他们之间的教育行为也并未因此而始终和谐。一般来说,当晚辈幼小之时,长辈的教育行为会大概率地顺遂,一旦晚辈的主体性开始萌动,教育行为的状态便开始复杂起来,学校里的教师所能体验到的失落、忧郁和愤懑,在长辈那里同样会悉数陆续出场。然而,这只是事实整体的一个侧面,在学校里的学生和家庭中的晚辈一侧,同样会发生与教师和长辈内容相异但性质相似的消极情感体验。具体来说,学生同样会因教师、晚辈同样会因长辈而产生失落、忧郁和愤懑的情绪,只是思维的惯性驱使我们通常容易忽略作为受教育者的学生和晚辈的体验。非辩证的教育思维,即使在理智上对受教育者的情绪体验能够自觉关注,普遍的后续反应也基本上是单向的和自作主张的反应性补救和主观决策。基于这样的补救和决策,便创造出了各种样式的考虑学生的教育思想和方法。但值得注意的是,各种考虑学生的教育思想和方法,不管是否明示其教育爱的立场,其鲜明的底色总是科学的甚至是技术的,教育爱在思想和方法的创造者那里,最多只能说是一种良好的出发点。

实际上,爱虽然在理论上与教育行为水乳交融,但在实践过程中要么是时隐时现的真实,要么只是教育者自陈中的一种有意识修饰。即使在人类文明高度发达的今天,我们真的能自信地认为爱已经成为教育的底色和资源了吗? 如果爱真的已是我们教育的底色,现实中就不会有那么多亲子间、师生间及家校间的误解、对立和冲突。教育者自然可以对此提出质疑,并申明自己真诚和一贯的爱的立场。假如他们的申明基本真实,那我们则能自然地推知他们尚未普遍拥有教育爱的能力。我以为教育者根本没有必要为此而感到不安和尴尬,原因是情感和知识虽然都属于教育的资源和目标要素,但知识在教育中的核心地位即使在未来也无法动摇,更何况教育科学和技术在情感实践上的创造性工作至今仍然乏善可陈呢? 也正因此,我们才不能自信地说爱已经成为教育的有效资源。如不然,只要教育者用心,无论亲子间、师生间及家校间发生怎样的误解、对立和冲突,也无不会迎刃而解。也许我们不必怀疑教育者,尤其是学校教育者的爱意和爱行真实存在,但对于爱意的内涵和爱行的策略,却极有必要站在我们时代教育的立场上做理性的审视。我相信,在这样的审视过程中,人类爱的智慧在知识的层面可得以组织和阐发,在行为的层面可得以设计和开发。

在知识的层面,我们首先需要对教育中的爱的内涵进行揭示,并进一步分析其构成,探查其性质和功能。其次,则需要对爱和教育的关系作出新时代背景下的理论解释,以说明新时代的教育究竟需求什么样的爱意和爱行。

既然爱被认知为教育的资源,就说明爱与教育是可以分离的,进而,对于教育中的爱的审视,还需回到对独立于教育及各种人文实践的爱本身的审视。要审视爱,必然走向对它的分析,这无疑是一件艰难之事。这是因为,爱的现实存在只是爱这一概念的殊相,它必以爱者的体验作为运行的方式。而爱的概念作为共相又只是一种没有生气和活力的观念,实际上就失去了被分析的资格。尽管如此,理论家们却对爱的理性分析保持着兴趣,或许他们的意图应主要是期望人类爱的实践能够更加理性。这一点在教育领域的确是具有说服力的,而换一种说法也许更为准确,即教育领域在任何时候对爱的理性分析都有一种潜在的需求。之所以这样说,原因之一是没有一种人文实践活动比教育对爱有更本质的需求,原因之二是迄今为止的教育中的爱,在人们的意识中仍然是教育者持续教育和有效教育的一个条件性因素。而且,爱,这一条件性的因素,还是一种介于本能与精神之间的模糊存在。孟宪承 1935 年在其《教育概论》中说道,“以往的伟大教师,如裴斯泰洛齐、福禄贝尔,都以白首穷年,和小孩子们在一块儿玩耍、生

活。如其不是为着他们对儿童的爱,那是决乎做不到的”①。这显然是在说对儿童的爱是以往伟大的教师能够持续儿童教育事业的前提。但他紧接着又说道,“对于幼儿的爱抚,看着他们活泼泼地生长,像草木的萌芽、发荣一样,而加以辛勤的将护,几是人类的遗传的行为”②。这又显然是把伟大教师对儿童的爱与人类的本能联系了起来。我们自然不能否定这种联系的合理性,但也不能忽视这种联系客观上成为人们对教育爱进行理性分析的障碍。虽然几乎所有的教育家和教育思想家都可能表达对爱的教育价值的肯定,但在教育理论中却少有关于教育爱的系统分析。在我看来,即便理智可能会导致本能的退化,教育理论也应当像关注“教”一样,对“爱”加以关注,以利于教师爱的意识自觉和爱的行为专业。也只有这样,教育理论才能成为健全、和谐的观念系统。

理论和实践在历史的运动中一定是相互作用的,相互之间虽有和谐与冲突的情形,但相互成为对方的镜鉴却是一种不变的事实。当我们述说教育理论对教育爱缺乏深入的理性分析时,若继续作归因分析,就会触及教育者爱的意识、爱的意志和爱的行为等方面的各种不足。首先,教育者的爱的意识普遍处于低迷状态。这种状态与他们是否有过为人父母的情感体验没有直接的关系,因为我们很容易发现许多有此体验的教师同样缺乏爱学生的意识。兴许是教育的职业化所造成的教育与日常生活的脱离,使教师不知不觉中失去了平常人的自在和自由,从而进一步使他们自觉不自觉地端起了教育者的姿态。感觉上,身负传道授业之责的教师,更多情况下在与学生的情感交流中表现出的是生硬和强势。谁也不能说学校里的教师不爱学生,但学生感受到的则多是与教师的疏离或是来自教师的压力。所以,外观教师的教育实践,结果是爱的信号微弱;内察教师的教育情感,结果则是爱的意识的零碎与间歇,并最终外化为爱的信号微弱。其次,教育者的爱的意志普遍尚未成熟。这也是教师教育实践中爱的信号微弱的重要原因。如果说爱的意识零碎源自教师未能对自身原本就有的情感做理性的组织,那么爱的意识间歇基本上是教师教育爱的意志尚未成熟的结果。凡人皆有善端,如孟子所言的恻隐之心人皆有之。由此推开,凡教师,在教育实践中,无不有指向学生的爱意与爱行,但能使爱意恒在并能使之有机融入一切教育行为中的教师,恐怕只有那些以往和当下的伟大教师亦即教育家了。既然说到教育家,我们很有必要强调,教育家绝不只是教育艺术和技术意义上的行家里手,而必须是具有成熟的教育爱的意志的教师及其他教育工作者。如不然,教育家就是一个虚空的概念,充其量只是教学能手、训育行家和管理精英的一种不恰当的代名词。再次,便是教育者爱的行为能力不足和成效甚微。俗而言之,现实中并不乏有爱心的教师,却少有会爱和能实现自己爱的心愿的教师,这就是所谓的有心无力。对于这种状况,我们永远都应该理解,因为爱不仅是一种意念,而且必须转化为行为才能完成其意义。作为行为的爱,若不是直接连通本能的情爱,就必须经过努力才能够实现动机与效果的统一。教育爱固然不能与教育者的自然情感相分离,却也不是那种自然情感在教育过程中不加处理的流动。如果不加处理,事与愿违便不足为奇,原本珍贵的教育情感也就无法发挥其特殊的教育作用。那这里的“处理”究竟意味着什么呢?也就是把教育者自然的爱的情感置于教育的公共理性之下,继而以学生和社会的利益为鹄的,做必要的运思与设计。不用说,作为结果,经过处理的教育者自然的爱的情感就会被塑造成“智爱”,也就是智慧的爱。

智慧的爱,对于教育者来说必是领会了爱的真谛之后的爱意和爱行。爱的真谛究竟是什么呢?提出这一问题就具有自我折磨的倾向,对它的回答则很可能是硬着头皮而为之。之所以这样说,是因为爱的具体存在方式实在杂多,我们总不能说一部分爱的存在是本质的而另外的一部分是现象的。但理论思维的执着恰恰在于贯穿于始终的勉为其难。若有捷径,也许是可以信任的先哲,比如欧文·辛格的认识就可以作为我们思考的阶梯。他从爱是一种评价事物的方式这个观念开始,认为“它是一种对‘爱的

① 孟宪承:《教育概论·教育通论》,上海:华东师范大学出版社 2010 年版,第 106 页。

② 孟宪承:《教育概论·教育通论》,第 106 页。

对象’——即被爱的人或物的积极反应。爱以某种它特有的方式肯定这一对象的善”①。分析其中爱者的积极反应,其实就是一种肯定的意愿及其外在的表现。而作为积极反应的肯定的对象则是被爱者的善。这一认识具有自然的基础,那就是被爱者的恶是不能够获得爱者的积极反应亦即肯定的。但被爱者的恶并不会因爱者对善的肯定而立即消失,客观上只是由于他们的善被肯定而疯长,以至于在他们的精神结构中占据了绝对的优势,才使得恶被自己善的兴奋所抑制。不过也存在着恶偶尔蠢蠢欲动甚至跳将出来的情况,负责任的爱者不会听之任之。说到这里,我觉得很有必要对欧文·辛格对爱的认识加以补充,即爱同时也可以是爱者对被爱者的恶的消极反应,也就是以它特有的方式否定被爱者的恶。否则,像教育者这样的爱者的爱就是不完全的。也只有这样,我们才能够理解中国传统教育观念中的“打是亲,骂是爱,不打不骂要变坏”。要知道教育者的“打骂”绝不是某种闲暇式的消遣,所谓“下雨天打孩子,闲着也是闲着”的真义,并不是家长闲极无聊地找孩子的麻烦,它反映的是农耕社会的成人,遇到恶劣天气,无法下地劳动,又不愿白白浪费时光,正好用来教育子女。说到底,爱在源头上是爱者对被爱者的怜惜与希望,其现实的存在是基于责任的肯定与否定。道理虽如此,但在真实的教育情境中,由于肯定和否定的分寸和方式难以把握,教育者的爱并不必然能够达至意念与行为、动机与效果的完美统一。这就需要做智慧的文章,最优先要做的就是在理性上把握爱的真谛。C.S.路易斯“将爱划分为给予之爱与需求之爱”②,把这一认识与欧文·辛格的对善的肯定及我们补充的对恶的否定结合起来,一个较为立体的爱的形象就显现出来了。具体而言,爱是一个人把自认为的善给予自认为善的人,也是一个人对自认为善的人的需求。在其中,给予是对被爱者的肯定,需求也是对被爱者的肯定。如果一个人不想给予对方了,或是对对象没有需求了,爱也就消失了。

智慧的爱,对于教育者来说必是领会了教育的真谛之后的爱意与爱行。应该说,没有不需要爱的人文实践,但也应该说没有比教育更需要爱的人文实践。做出这样的判断,并非某种个人的价值观所致,而是因为只有教育中的人与人的关系更具有持久性,且事关教育自身的品质和受教育者的未来。还有一点必须指出,即教育在其根基处就是一种现实的人际情感实践,这一点是其他任何人文实践活动所不具有的,因而爱与教育的关系具有本体论的意义。爱不只是教育的资源,也是教育的有机构成。教育者的爱要想具备智慧的品格,除了需要对爱的真谛有所把握外,还必须理解教育的真谛。关于教育的真谛,我自然坚持“善意的干预”这一观念。立足于当下,也就是站在历史的末端,我们可以认为教育是教育者为了受教育者和社会的发展,对受教育者实施的一种善意的干预。其中的干预是教育者主动施与受教育者的、意在改变受教育者自然状态和自然过程的影响;其中的善意,就是为了受教育者的生存和生活趋好;而其中的为了受教育者和社会的发展,展开了就是培养人才、传承文化和服务社会。在这里,我并没有把受教育者理解为抽象的个人,实际上我也不看好在纯粹人文主义的意义上对个人价值的过分强调。如果教育者欲真地爱他们的教育对象,就应该走出极端人文主义的泥潭;如果他们幸运地尚未陷入其中,那就从一开始确立人是社会的存在这一基本信念。只有这样,教育者的爱才能广阔与深刻而不至于狭隘。智慧,常被人们做了方法论的理解,实际上它还是人的理智状态。对教育者来说,把自己作为国家意志的代言人,并把受教育者作为文化的承接者和社会的建设者,是使他们的爱的教育实践健康进行的重要前提。这很显然是艰难的。即使他们有了这样的认识,也无法保证在真实的教育情境中能够保持理智的情感状态。顺便说明,情感和理智不是对立的存在。情感不同于基本情绪的地方就在于情感是与理智合作的情绪。制度化的教育系统中或说学校教育中的教师和学生,没有基于血缘的自然亲情。因而可以想象到,如果没有理智的作用,没有教育精神的引领,教师根本不可能喜欢所有的学生。教师很容易爱上可爱的学生,但不可爱的学生同样需要他们的爱。能使这一难题消解的,只能是教

① 欧文·辛格:《超越的爱》,沈彬等译,北京:中国社会科学出版社 1992 年版,第 9 页。

② C.S.路易斯:《四种爱》,汪咏梅译,上海:华东师范大学出版社 2007 年版,第 1 页。

师通过把握教育的真谛而形成的教育理智。他们需要忘掉作为自然人的个人,明确自己教育工作者的角色,如果需要,还得把学生视为自己的服务对象。在此意义上,教育者的爱,一方面源自真情,另一方面也源自理智。从而,爱学生,对于教师来说,也是一种艺术。

理解了爱的真谛和教育的真谛,可以为教育者爱的教育实践奠定认识的基础,却不能使之必然成为现实,我们还需把教育者智慧的爱置入实践场域进行思考。我想教育者必须依循教育的理想改造自己的精神,并真诚地进行爱的教育实践。为什么要教育者改造自己的精神呢?主要是因为智慧的爱是爱的一种境界,此境界与任何刻意的机智和灵巧没有关系,根底上是爱者精神世界发展水平在爱的实践中的显现。如果我们把教育中智慧的爱简略地陈述为教育者的爱在表达的内涵、分寸和时机等方面恰到好处,并能让被爱的受教育者获得精神上的安全、舒适和进步的力量,那么教育者的确需要增强自己的精神力量、提升自己的精神境界。也许会有人认为我的这一建议过于主观和理想,甚至会认为这一建议对于社会分工下的教育工作者不大公平。对此,我愿意耐心地说出我的理由。从分工的意义上讲,教育工作者的确和其他领域的工作者一样,承担社会整体的一部分功能,但需要认识到不同的工作领域对工作者的精神境界要求是存在着差异的。这种差异由每一种工作的性质决定。社会生产本就有物质生产和精神生产之分,相对而言,精神生产领域的工作对工作者的精神境界要求自然就要严格一些。物质生产者的精神境界更具有自我享用功能,而精神生产者的精神境界则是他的精神生产力的一部分,会直接影响到他的产品消费者的感受和利益。教育无疑是一种精神生产活动,教育者的劳动产品其实并不是受教育者或是他们习得的知识、能力和养成的品格,而是以教育内容和方法的结合为手段实现教育目的的教育过程。受教育者是教育过程的有机参与者,他们是借助对身在其中的教育过程的消费而实现进步和发展的。如果我们是受教育者,是不是期望教育过程具有尽可能高的精神品质呢?答案是肯定的。但我们是否想过具有较高精神品质的教育过程主要是由教育者的精神品质决定的呢?如不然,我们为什么会把与精神境界相关的褒赞奉送给教育工作者呢?对褒赞教育者的人进行心理分析,就会发现,他们歌颂的教育者的品质正是他们所期望的。他们的期望表面上指向教育者的精神境界,实际上指向具有较高精神品质的教育过程。已经或即将从事教育工作的人们,没有必要,也没有理由抱怨社会对自己精神品质的苛刻要求。如果我们自己或自己的孩子是教育的消费者,也会对作为教育者的他人抱有同样的期望。

现在,我们试着走进教育者的精神世界去领悟教育者精神境界的意义。摆在我们面前的第一个问题是必须确定我们所要走进的精神世界,其主体是现实的教育者?还是理想的教育者?我会毫不犹豫地确定为理想的教育者,原因是现实的教育者较大比例地只是享用了教育者的称号,就精神境界来说并无异于教育领域之外的人们。而理想的教育者的精神境界,实际上是我们根据教育的本性和教育消费者的需求建构起来的。简单搜寻社会公众对教育者的褒赞,我们发现理想的教育者形象可以归结为“蜡烛”“人梯”“铺路石”“摆渡者”几种。我们还发现这些形象中至少蕴含着三种精神性内涵,分别是奉献、牺牲和引渡。理性地看,似乎任何一种社会工作都会有奉献和牺牲自己的影子,但凡有良知者就必须承认普天下恐怕只有父母和教师最能体现人类精神中的牺牲与奉献。我们去考察那些真正的而非徒有虚名的教育家,一定会觉得震撼我们心灵的是他们近乎宗教情感般的热诚、牺牲和奉献精神,质言之,就是一种超越的爱。超越的爱是深刻的,也是无需依赖艺术的智慧的爱。能够如此的教育者,惯看流动的学生从幼稚到成熟、从蒙昧到聪慧、从依赖到独立,他们自己却能无怨无悔,做着循环往复的摆渡者。如果这算得上一种标准,现实中那些只是享用了教育者称号的人们,就有必要以此为参照改造自己的精神世界。一个懂得了教育真谛的人,必将悟到教育的成功根本上就是教育者精神境界提升的成功。至于教育者不能不预先具备的知识、技能和教育专业素质,如果没有与教育者较高的精神境界相联系,就只是一个教书匠的工具。反过来,如果教育者拥有了较高的精神境界,他们表现知识和技能的专业功夫自然就插上了腾飞的翅膀。

教育者还需要去真诚地进行爱的教育实践。关于爱的教育理论规定,只有接受了实践的的考验,才能使教育爱的智慧品格成为现实。实践有其自身的逻辑,它之所以不能完全契合于理论的逻辑,是由其主体和环境的现实性决定的。现实的教育者是其自身历史的产物,必然无法摆脱个人的局限。他们个人的生存状况及与此匹配的心境和价值观,会使他们的爱意和爱行与教育的理智不同程度地疏离,从而使自己有时虽然身在教育过程之中,心却回归到日常的状态。所以,我们就能耳闻目睹到教师对一部分学生的重视和对另一部分学生的轻视甚至无视。重视和轻视是爱的偏私表征,无视则走到了爱的对立面。偏私的爱也是真情实感,但显然是有害于学生并有损教育性的整体,对于教师来说,轻而言之属于莽撞,重而言之就属于失范。失范的教育爱自然与智慧无缘。我们乐观地说,教育者,比如父母和教师,在普遍的意义上并不缺乏爱的潜力。成长中的学生确能激发起他们的爱,教育者的角色确能调动起他们长者和引领者的情怀。如果他们在教育生活中有了教育情感上的失落,或者出现教育上的冲动以及放弃学生的情况,基本可以归因于爱的无能。与这里的无能相对应的当然是爱的有能,但此有能绝不意味着教育者掌握了爱的技巧,而是因为他们在教育中能够把具有现实性的自己和学生悬置起来。能使教育者实现这种悬置的,必然是内含强大的教育理性的个人精神境界。教育爱的智慧几乎就是教育理性在教育者爱意和爱行中合理作用的结果。

二、教育中的爱智

智爱是智慧的爱,在语言上无需说明也不影响表达与理解,但对于爱智,就必须做特别的说明。因为人们很容易从“爱智”联想到哲学是“爱智之学”这一常识,还容易从“智爱即智慧的爱”对应性地把“爱智”理解为“爱的智慧”。这大概就是语言的形式给思维带来的困惑。为了论述方便,我们不妨对相关的概念加以分析。爱智之学中的爱智,是一个动宾词,意为从爱出发对智慧的追求;爱的智慧笼统而言显然是指能使爱恰到好处的高明策略。我们所说的“爱智”则是指“爱智统一”之后与“智爱”相对应的具有爱的品质的智慧。这绝不是为求得语言形式上的对仗而做的生造,而是对一种客观存在的最简洁表达。换言之,我是在说客观上的确存在着具有爱的品质的智慧。与此相反,当然也存在着反爱的智慧。如果我们继续接受欧文·辛格所说的“爱以某种它特有的方式肯定这一对象的善”,那我们就可以把爱的智慧理解为具有“肯定这一对象的善”之意向的智慧。与之相反,反爱的智慧也就是“否定这一对象的善”的智慧。实际上,我们的语言传统不会给具有反爱品格的高明以智慧的称呼,因而反爱的智慧在语言上并不存在。但如果深究下去,就会发现类似这样的语词纠结全在于价值与表达在我们意识中的交织。同样的高明,如果出自我方,就是智慧;如果出自敌方,就是狡猾;反之亦然。从这里我们可以悟到,智慧这一词语自带着价值的色彩,是人们从自身利益出发,对自己所在的共同体内的高明的语言判定。这种对智慧的价值赋予,应该符合了人的情感需要,却不利于我们在理论上把它作为思维的单位投入运演。我更愿意在我的论述中把智慧看作是一个中性词,这样,我们就可以把思维的焦点置于智慧的“爱”“非爱”和“反爱”品格上。

非爱的智慧也可以说是无涉价值的聪明,它存在于人与物的认识和实践关系中。我们常说科学家的探索源于对世界的好奇,是好奇引发了科学家的求知欲,进而使他们能够不畏艰难、殚精竭虑,并在此过程中表现出令人赞叹的认识智慧。人们也可以说科学家的认识智慧中也有爱,有他们对世界本身和探索研究过程的爱。对此,我不会反驳,但我相信这种爱更是一个科学家从喜欢到着迷再到废寝忘食的一种存在状态,与主体间的爱是迥然不同的,虽然有情感的投入,却无人文社会的价值问题。这种情形同样存在于技术专家的实践之中,他们在发明、制造、控制等领域的创造性工作,一样可以让人对他们的创造智慧惊叹不已。但我们一样能够发现他们的创造虽然不像科学探索那样无涉人文世界的价值,但整体上也属于非爱的智慧。非爱的智慧并不比有爱的智慧低级,它只是与有爱的智慧相并列的一种类型的智慧。这样的智慧也存在于教育之中,最典型的表现是教师在教学内容的专业处理和教学过程的

专业设计方面。我们可以说,教师之所以要对教学内容做专业的处理、对教学过程做专业的设计,都是因为他们爱学生。但这样的归因结果实际上是小概率事件,对于工作情境中的教师来说,支持他们思维的一定是较纯粹的技术逻辑而不是任何的价值逻辑。然而,我们会觉得教师的这一类专业性的努力,对于他们整个的教育工作来说是极为必要的。我们在论教育中的爱,但并不因此而认为爱能够渗透到教育工作的各个方面。理性的思路应该是,无需爱的工作方面,我们不必把爱附会上去;需要爱的工作方面,我们不能放任爱的缺失,更进一步,也不能放任爱的不智慧。这一浅显的道理很有继续阐述的必要,目的是要对爱与教育的关系能有更为客观和理性的认识。应该承认,以往人们对于爱与教育的关系认识颇具有文学的色彩,且很难受人质疑,但那样的认识缺少了操作层面的思虑,以致教育者即使知道默认了爱的教育价值,也无法以一种文学式的认识为依据决策和反思自己的教育活动。虽然怎样强调爱在教育中的积极作用也不为过分,但不能明晰爱的操作性意义的论断,无论其多么具有美学意蕴,也难以成为规约教育者教育行动的有效原则。其实,爱在教育中只能作为教育行动的动机和教育者的情怀存在,它作为教育资源与一般知识和教、学方法的知识是性质不同的。后者的效用直接指向受教育者的认知,前者的效用则直接指向受教育者的人格与精神。更需要清楚的是,知识是可以被直接感知与理解的对象,并以可感知的方式作为认识的客体存在,而爱,在教育者的心中,因不必然以语言的方式明示,在运行过程中多被受教育者视为自然,因而它被受教育者明晰地意识到,多发生在脱离教育情境的回忆和反思之中。这全是因为作为教育动机和情怀的爱,是在教育者的主观世界中,而被爱作为受教育者的感觉,在其中时仅在享用而不认知,在其外时仅在回忆与反思而无现场的体验。就说教育中非爱的智慧,并以教学内容的处理和教学设计作为典型分析,也能发现爱存在和发挥作用的特殊性。教师对教材的处理,无疑是一种职业行为,但客观上存在着不同个体之不同的认真和投入程度。可以肯定,认真和投入程度不足的教师各有自己少认真和少投入的原因,但凡认真和投入程度理想的教师,追寻其基础性的动力,一定会寻找到爱的情怀和动机。他们的爱即使在他们自己的意识里也应是模糊的,就其可能的对象来说,又无非是学生、行为过程本身以及教育事业。不过这只是归因和理论分析的结果,并不因此而否定非爱的教育智慧存在。非爱的教育智慧具有科学和技术的灵魂,是教育高质量运行和不断发展的重要条件,实际上也是所谓教师专业发展的核心内容。

反爱的智慧是教育所拒绝的,在教育中自然不应该存在,通常也不会存在,我们之所以要论述它,是想从中获得反向的启示,也不排除对教育者善意的提醒。反爱,是对爱的反对和否定,其性质和表现即是爱的对立面。这样的结论是可以思辨而来的,但问题是爱的对立面究竟是什么呢? 是恨吗? 在这一问题上,我认同“爱的对立面不是恨”,那是什么呢? 我认同“爱的对立面是无视和冷漠”这样的答案。说爱的对立面不是恨,好像有违于日常思维,实际上这恰恰揭示了日常思维的片面。辩证地看,爱与恨是交织在一起的,也可以说爱与恨是同一事物的两个侧面。如果爱是对真善美的肯定,那恨就是对假恶丑的否定。进一步说,当爱发生时,恨指向不在感觉和意识中的某些事物;当恨发生时,爱则在潜意识,有时在意识中指向不在感觉和意识中的某些事物。我们可以用爱的方式表达并实现恨,反过来又可以用恨的方式表达和实现爱。对智慧的热爱恰恰反映了人对愚昧的厌恨;对丑恶、卑贱的鞭挞恰恰反映了人对美好与高贵的羡爱。教师恨学生的顽戾,是因为他们对恭顺的过于肯定;教师爱学生的上进,则因为他们对颓废的过于否定。因而,教育者对于受教育者之爱之恨是相关联的。说爱的对立面是无视和冷漠,是因为无视和冷漠是人对对象的极端否定。冷漠的实质是视对象为无意义的存在,进而拒绝对对象的变化给予反馈,无论对象怎样变化,冷漠者均保持沉默、置之不理。而无视则是人从心中彻底删除了对象,对象的存或亡、显或隐,都不能牵动无视者的情绪,这种无情的抛弃是残忍的,甚至是恐怖的。实事求是地说,我们的教育中的确存在着教师对学生的无视和冷漠,有的教师甚至会把这种无视和冷漠当作一种教育的策略。果真如此,这便是典型的反爱的智慧。我们会注意到,教育中的反爱现象通常是教育者个人心理冲动的结果,并非对爱的价值和教育精神的有意识否定。这便启示我们应该对反爱进

行理性的分类,至少可以将其划分为有意识的反爱和无意识的反爱。同时,也引发了我们对一种现象的关注,此即无意识的反爱和智慧的绝对分离。也就是说,反爱的智慧这一存在之中的反爱只能是有意识的,当事人不必实际上也不会为此而进行辩解。令人欣慰的是,有意识的反爱这种情况理论上不会出现在教育领域,除非教育者个人出现心理异常,而心理异常之下的行为不具有普遍的理论意义。因此,我们对反爱的智慧只能在一般意义上进行关注,而不必把它作为教育学关心的问题。

在对非爱的和反爱的智慧认知基础上来谈论教育过程中爱的智慧,显而易见的结论是:教育中爱的智慧首先不是一种科学的和技术的智慧,而是一种人文性的智慧;其次,教育中爱的智慧是可以从人性的善端和人道主义的原则中寻求启迪的;再次,教育中爱的智慧是教育智慧整体的一个侧面。

科学的和技术的智慧,说到底是认识的和纯粹操作的智慧,也可以称之为狭义的专家智慧,它无疑有助于纯粹的认识活动和技术活动水平的提升。如果教育的智慧只是这样的智慧,那教育的概念就得重新界定,教育者和受教育者,就得用教授者和学习者来替换。客观的事实是,教育的确离不开科学的和技术的智慧,但人文性的情感、态度和价值才是让教学转换为教育的决定性因素。理智的说法,当然是教育融汇了科学、技术和人文三种元素,从而使自身既通向人文的理想,又扎根于科学与技术的操作。很久以来,我就发现教育理论表述中,存在着教师、学生,教授者、学习者及教育者、受教育者三组概念的纠结。此种纠结的主要原因有二:一是教育者和受教育者既可指代学校中的教师和学生,也可指代家庭中的父母和子女,还可指代社会场域中的成人和未成年人。二是教育活动既有知识学习、能力训练的教学向度,也有行为习惯养成的教养向度,还有情感、态度、价值观形成的狭义教育向度。现在,我们认识到了教育活动整体的科学、技术和人文的两种不同的侧面,就可以根据语境自信、灵活地使用三组概念而不必纠结。教育中爱的智慧一定不是科学的和技术的智慧,但又一定涉及爱的情感与科学、技术理性的完美融合问题。无涉教育科学和技术的爱的情感,只能以爱意的方式存在,显然无法彻底实现自身,必然会沦为孤立的善意。我坚持“好教育”是一个“善意+策略”的结构,也意味着人文理性必须与科学、技术理性合作,才能相互实现自己的本质。

不过,当我们直面爱的智慧这一问题时,恐怕还得从人性的善端和人道主义的原则中寻求启迪。一旦走进人性和人道,就会惊讶爱从来就不是抽象的概念,它可以发生在人与物之间,也可以发生在人与人之间。单说人与人之间的爱,便有性爱、情爱、亲子爱、友爱、超越的爱这种由物质性到精神性的秩序。从性质上说,教育中的爱当在亲子爱、友爱与超越的爱之间。每一种爱都分享了对他人的善的肯定这一共相,却又具有不同的心理学、伦理学和社会学内涵。教育者与受教育者均为现实的生命体,也是同一结构中的不同角色,那么对于教育者来说,爱的智慧之要义,盖为协调亲子爱、友爱、超越的爱甚至具有物性的对学生感觉上的肯定与否定等情感元素的策略。这样的协调是有难度的,因而也是需要智慧的,如不然,教育管理机构就没有必要确立各种具体入微的教育行为规范了。我们会发现那些规范中除了正面的引导之外,显然存在着许多直指人性弱点的反面禁止内容。足见教育中爱的智慧,其偏于技术的策略性从地位上来看应居于次要,被人们优先考虑的则是教育自身所需要的教育者的理智。教育者的理智一方面是他们克制本能的武器,更重要的另一方面则是支持他们服膺教育精神和理想的基础性力量。一个教师怎样能够去爱那些感觉上并不能令自己愉悦的或是与自己没有亲缘关系的学生?能够做到这一点的教师,如果不是因为自己天性的良善,是不是接受了某种人道主义原则的规约呢?人是简单的,也是复杂的,其复杂的一面常常表现为人可以根据需要在环境中呈现真实或虚假的自己。如果我们对人呈现出的真和假难以分辨,并因此而遭受了物质或精神上的损失,自然容易认为人是复杂的。但人的复杂本身严格说来真无所谓善恶,前提是它的复杂纯粹是为了自保而非危害他人。若是为了他人的利益而动用了自己的复杂,那他的行为便兼具了善举和智慧两种可能。我以为教育生活中的教育者就需要动用他作为人的复杂,假如做不到,他面对学生时的心情就会很复杂。教育者的真性情,有时候是一种积极的力量,有时候则是一种消极的力量;同样的,他们对于自己性情的修饰,也会随环境条件的变

化而在积极和消极之间游弋。教育者显然不能够长期接受这一存在,这将使得他们不得不根据教育精神的要求去寻求教育的艺术,这种艺术一旦产生了实际的积极效用,我们就会将其评价为智慧。为了受教育者利益的艺术作为无疑是起因于人性善端的,但这也只是事情的一个侧面。在另一侧面,如果教育者已经知道了人性善的学说,并将之据为信念,他实际上等于接受了人性善学说的规约。今天的教育者已有机会在他从教之前获得人道主义原则的认知,进而当他进入对自己教育行为的沉思和反思时,人道主义原则会直接或间接地成为一种依据。要知道人道主义原则在现代教育中已经成为一种潜在的思想基础,而非像孟子的人性论一样只是一种列举和引用的材料。人文主义教育理念的灵魂在我看来就是人道主义。在现实中展开,即是把学生当作人,当作发展中的人,当作一个有意义、有人格的独立生命体,最关键的是把学生当作受教育的人和未来社会的参与者。只要是为了学生的进步和发展并间接地为了社会的进步和发展,教育者在人道主义原则感召下所自觉展演的教育艺术,均是爱的教育艺术,也就是爱的教育智慧。

但教育者永远没有必要,也没有理由把爱的教育智慧视为一种负担。这一方面是因为人道主义原则是人类自我肯定的智慧,教育者践行这一原则的实践事实上也在成就自身的完整,另一方面,以人道主义为信仰的长期教育实践,会把一种本质上的主体艺术行为转化为自觉的习惯以至于自然。臻于此境,教育中的人性艺术便无刻意形成的痕迹,在整体上观瞻,教育者一举一动均成为智慧之举。而还需要知道的是,教育中爱的智慧只是教育智慧整体的一个侧面,即便是典型的人文主义教育者,也必须理性地接受教育不仅需要智慧的爱,而且需要含爱的教育的科学和技术。爱,更是教育的底色和精神性的背景,科学和技术才是使爱实现的显在主题。当教育者和受教育者在现实的教育现场转化为教授者和学习者,关于教授的和学习的方略就成为不能回避的问题。认识到了这一点,我们也就能领会教育知识历史的最主要线索客观上始终是广义教育方略的增益和演化。任何人都没有理由批评夸美纽斯、赫尔巴特、杜威、布鲁纳、凯洛夫等人在教学过程的内在秩序思考上所做的努力。中国文化是强调人的精神境界的,即便如是,我们也能发现中国传统教育思想中最具有创造性的部分也是“善教”与“善学”的论述。而现今所谓教育专业化和信息化的倡导中,教育科学的和技术的内涵无疑占据绝对的优势,谁会觉得这是一种不妥呢?人文主义者当然有必要通过自己的挚诚与深刻,提醒人们不能让教育的科学和技术遮蔽了教育的底色和精神背景,不能幼稚地把教育者简单化为教育工人,但他们更有建设性的思考恐怕应该指向教育价值与教育科学、技术的有机协同。历史上任何一次技术革命的火花都会溅落到教育领域,这种无法躲避的影响,可能暂时会让教育过程、教育关系发生动荡,但尘埃落定之后,无一未使教育过程和教育关系走向了新的更高的阶段。其中的原理是教育领域的思想者和探索者在新技术的挑战下对自己所在的传统教育进行了创造性的改造。目前,人工智能技术正成为人们热议的话题。在其中,人们对新技术即将带来的教育教学的效率提升满怀渴望,但同时也对可能产生的消极后果感到担忧。正如美国俄勒冈州立大学的玛格丽特·尼斯教授所言,“人工智能代理不可能取代教师,只能作为辅助角色存在,过度依赖人工智能的教育教学决策将会带来严重的伦理和道德问题”①。我从中看到了一位关心教育技术与教育融合的学者的理性,同时也在意料之中减轻了对人工智能过度运用的担忧。实际上,我倾向于对人类理性的乐观。长远地看,由于人类的理性作用,任何技术的进步都很难最终损减教育活动的教育性。如果人工智能代理能够代替教师劳动的一大部分,如果学生的学习能够较为轻松地提高效率,那么,教师与学生在教育现场将少去很多人性的较量,教师爱的教育情怀很可能更加容易地从一种意念转为一种现实的教育资源。有趣的是,人文主义者从没有担心爱在教育中的过度作用可能带来的消极后果,尤其没有、也不会专注地思考缺乏科学和技术支持的教育情怀能否应对人类社会发展

① 徐鹏:《人工智能时代的教师专业发展——访美国俄勒冈州立大学玛格丽特·尼斯教授》,《开放教育研究》2019 第 4 期,第 4—9 页。

对教育提出的更高要求。因而我想说,偏执的人文主义者和偏执的技术主义者,不过是对于不同合理性的迷信者,依循他们中的任何一种偏执路径,都不会通向理想的“好教育”。两种偏执若只是作为一种思想存在,其实也没有什么危害,我们甚至乐见他们相互间的激烈辩论。因为两种偏执思想之间的辩论,实际展演了必要的社会建构过程,最终结出的果实必是人文理性与技术理性的有机融合。教育实践也会因为这两种理性的有机融合而逐渐消除非辩证的色彩,更好的教育也会一次次由理念化为现实。

Wise Love and Loving Wisdom in Education

Liu Qingchang

(*School of Education Science*, *Shanxi University*, *Taiyuan* 030006, *China*)

Abstract: An educator must have both good motives and wise strategies in order to be an operator of good means for good purposes, and a creator of good processes for good results. Good motives are good intentions of educators, which is fundamentally the will of educators to love. A wise strategy is the wisdom of an educator. When love and wisdom are unified, love in education becomes wise love, while wisdom in education becomes loving wisdom. Wise love is a realm of love, which has nothing to do with any deliberate wit or dexterity. Instead, it is the manifestation of the development level of the spiritual world of those with wise love in the practice of their wise love. For educators, wise love must be both the will and the act of love after they have understood the true meaning of love and the true meaning of education. Loving wisdom is a kind of humanistic wisdom, and also an aspect of educational wisdom as an entity, which can seek enlightenment from the good origin of human nature and the humanitarian principles.

Key words: love, wisdom, wise love, loving wisdom, good education

(责任编辑　郑　园)